

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PRÁTICAS INCLUSIVAS: O BINÔMIO EXCLUSÃO/INCLUSÃO NA MODERNIDADE

Ivan Marcelo Gomes
Felipe Quintão de Almeida

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre o binômio exclusão/inclusão na sociedade moderna e discute as implicações e conseqüências do mesmo para as práticas pedagógicas no âmbito da educação física. Para isso, adota-se a sociologia de Zygmunt Bauman como eixo norteador da análise. Conclui-se o estudo com algumas ambigüidades e desafios para as práticas inclusivas na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Educação Física; Práticas Inclusivas; Exclusão/Inclusão.

ABSTRACT

This article proposes some reflections on the dicotomy exclusion/inclusion in modern society. We discuss the implications and consequences of this dicotomy for the teaching practices in the area of Physical Education. We adopt Zygmunt Bauman's sociology as a guideline for the analysis. To conclude, we present some ambiguities and challenges regarding the inclusive practices in the contemporary society.

Key-words: Physical Education; Inclusive Practices; Exclusion/Inclusion.

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre el binomio inclusión/exclusión en la sociedad moderna y discute las implicaciones y las consecuencias de ese binomio para las prácticas pedagógicas en el ámbito de la Educación Física. Para tanto, se adopta la sociología de Zygmunt Bauman como eje orientador del análisis. Se concluye el estudio con algunas ambigüidades y desafíos para las prácticas inclusivas en la sociedad contemporánea.

Palabras-clave: Educación Física; Prácticas Inclusivas; Exclusión/Inclusión.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, intelectuais consagrados como Foucault, Adorno, Deleuze, Thompson, Certeau, Elias, Pierce, Merlau-Ponty e Bourdieu, entre outros, frequentemente foram utilizados para fundamentar estudos sobre os mais variados aspectos que (in)diretamente nos afetam como área do conhecimento e de intervenção. Esse movimento nos mostra a pluralidade de perspectivas teóricas e, conseqüentemente, políticas, que hoje convivem, às vezes não muito harmoniosamente, no campo da educação física. Inspirado nessa tendência, o artigo coloca em apreciação a sociologia de um dos mais destacados pensadores do mundo intelectual contemporâneo. Estamos nos referindo ao sociólogo polonês Zygmunt Bauman. Mesmo que ele não tenha escrito

nada sobre a educação física e, mais especificamente, sobre aquelas pessoas que adjetivamos de *portadoras de necessidades especiais*, ele reservou, em sua extensa obra, algumas reflexões sobre o papel da educação escolarizada no processo que levaria de uma sociedade caótica e desordenada – impregnada que estava de “ervas-daninhas” – em direção a uma organização social livre de toda ambivalência, refugio ou caos (em que todas as *culturas silvestres*, portanto, incontrolladas, seriam transformadas em *culturas de jardim*). Defendemos a idéia segundo o qual suas análises podem ser muito úteis para refletir sobre o que preocupa aqueles interessados no Grupo de Trabalho Temático que se denomina *Inclusão e diferença*, ou seja, acreditamos que elas nos auxiliam a pensar, a partir de uma perspectiva sociológica, sobre o lugar da diferença ou da “estranheza” na sociedade contemporânea. Tomamos como eixo da análise as conseqüências da busca da ordem (entendidas aqui sob o prisma do que denominamos como o binômio exclusão/inclusão) como tarefa da modernidade, analisando sua atualidade no contexto da sociedade contemporânea. Nessa descrição, procuramos situar a educação escolarizada (nela inserida a educação física) no seu diagnóstico paradoxal da modernidade, concluindo com alguns desafios e ambigüidades para as teorias e práticas inclusivas que ocorrem no âmbito de nossa disciplina.

2 ORDEM, ESCOLA E O LOCAL DA DIFERENÇA: DA MODERNIDADE SÓLIDA E A MODERNIDADE LÍQUIDA

Conforme alguns comentadores têm apontado (SMITH, 2000; BEILHARZ, 2000), a *ordem como tarefa* foi a metáfora cunhada pelo sociólogo para orientá-lo em suas reflexões sobre a civilização moderna (a ordem seria, conforme ele acredita, o arquétipo de todas as outras tarefas modernas, pois torna todas elas meras metáforas de si mesma). Em Bauman, ordem é o resultado da função nomeadora e classificadora desempenhada por toda e qualquer linguagem. Ordenar consistiria nos atos de incluir e excluir, separar e segregar, discriminando o “joio” do “trigo” para estruturar e dividir o mundo entre aqueles que pertencem ao quadro lingüístico criado, representando sua limpeza e beleza, e aqueles que distorcem tal paisagem, evidenciando suas ambigüidades, sujeiras e ambivalências. O que “fez” a modernidade? Ela toma para si este trabalho de estruturação e classificação da linguagem, pois a “mente” moderna “nasceu” juntamente com a idéia de que o mundo, operando como um sistema lingüístico, pode ser criado a partir de um trabalho de separação e destruição do refugio, do anormal, do deficiente. Podemos dizer, a partir de Bauman (1999), que a existência é moderna na medida em que contém a alternativa da ordem e do caos, ao passo em que é guiada pela premência de classificar e projetar racionalmente o que de outra forma não estaria lá: de projetar a si mesma, eliminando todo e qualquer tipo de desordem ou imprevisto. A isso podemos chamar de impulso modernizador: limpar o lugar em vista do novo e do melhor. Dar ordem ao mundo, portanto, significa dotá-lo de uma estrutura cognitiva, estritamente racional, na qual sabemos, com toda certeza, de que modo prosseguir e, no caminho, quem são os amigos, os inimigos e os estranhos.

A sociologia de Bauman demonstra que o sonho moderno de uma sociedade ordenada acabou (re)produzindo o seu contrário, quer dizer, mais desordem, mais caos ou, para falar conforme a expressão que ele empregou para caracterizar essa tendência, mais ambivalência. Sua tese (BAUMAN, 1999) é a de que o impulso para a ordem dotada de

um propósito retirou toda sua energia do horror à ambivalência. Paradoxalmente, foi mais ambivalência o produto final dos impulsos modernos para a ordem, o que faz do significado mais profundo da ambivalência a impossibilidade da ordem. Neste texto, apontamos para uma das “ramificações” deste paradoxo moderno: a busca pela ordem gerou a necessidade de excluir os indesejáveis (ao mesmo tempo em que estes deveriam ser incluídos na denominação geral de “focos de desordem”). A exclusão, por sua vez, sempre esteve acompanhada do que deveria ser incluído (para o “bem” ou para o “mal”), o que ajuda a explicar o binômio exclusão/inclusão. Um dos pólos dessa oposição binária é sempre o positivo; no caso em questão, o que merece ser incluído e que funciona como referência para o elemento negativo, que deve ser excluído, pois escapa à perspectiva da sociedade que opera com o paradigma da normalização.

A elaboração e implementação deste “império da ordem” esteve atrelada, por um lado, à constituição e emergência de um novo tipo de poder estatal, com recursos e vontades necessárias para configurar e administrar o sistema social de acordo com um modelo preestabelecido de ordem e, por outro, ao estabelecimento de um discurso intelectual, com caráter legislador, capaz de sustentar aquele modelo e as práticas necessárias à sua implementação. A narrativa do sociólogo demonstra, assim, a forte afinidade entre a estratégia da razão legislativa e a prática do poder estatal (a razão de Estado) empenhada em impor a ordem desejada sobre a realidade rebelde. As ambições planificadoras de sua racionalidade política se harmonizavam bem com o desejo universalizante do proselitismo intelectual. A política do Estado e o esforço civilizador dos intelectuais “[...] pareciam atuar na mesma direção, alimentar-se e reforçar-se reciprocamente e depender um do outro para seu êxito. (BAUMAN, 1997, p. 225).

Essa crença na ordem, por sua vez, foi solidificada e potencializada na nascente era industrial. Para Bauman, os esforços empreendidos pelos Estados-Nacionais e pelos intelectuais na tarefa da ordem estavam vinculados ao desenvolvimento da *ética do trabalho*. Ambos se uniram para ditar à “pessoa comum” o que seria uma vida correta e razoável, sendo a nova ética daí surgida aquela fundamentada no trabalho, na disciplina para o trabalho. Um período em que a disciplina produtiva se apresentava como projeto para uma vida mais segura aos indivíduos, como, também, para as ambições nacionais. A “solidez”¹ pressuposta nesta ética representava a idéia de estabilidade proporcionada pelas instituições sociais, que indicavam as condutas a serem seguidas e que permitiam a manutenção de rotinas, ao mesmo tempo em que decretava a divisão entre o certo e o errado, o normal e o patológico. Novamente, portanto, o binômio exclusão/inclusão.

Na obra *Legisladores e intérpretes: sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*, Bauman vai demonstrar como a escola foi uma instituição (ao lado da fábrica, do hospital, dos manicômios, da caserna, para lembrar das famosas análises de Michel Foucault) funcional ao estabelecimento da modernidade como *império da ordem*. Podemos pensar nessa instituição como o tempo-espaco em que as ambições legisladoras dos intelectuais modernos e as ambições ordenadoras do Estado jardineiro se concretizaram sem disfarces. A educação escolarizada representou um projeto capaz de fazer da formação dos indivíduos exclusiva responsabilidade da sociedade em seu conjunto e, em especial, dos governantes, pois é direito e dever do Estado formar seus

¹ A solidez é outra das metáforas empregadas pelo sociólogo para compreender a construção da ordem moderna. Não surpreende que Bauman tenha adjetivado a modernidade obcecada pela ordem de sólida.

cidadãos e garantir sua conduta correta, valer dizer, o comportamento na direção do projeto racional e, no caminho, introduzir ordem em uma realidade que antes estava despojada de seus próprios dispositivos de organização. A escola era a sede a partir da qual se universalizava os valores utilizados para a integração social, e os intelectuais (professores e/ou educadores), encarnação da própria universalidade desejada pelo jardineiro supremo (O Estado-Nação),² eram as únicas pessoas capazes de fornecer a receita àquelas pessoas incultas e vulgares do que seria uma vida correta e moral. E a educação, por sua vez, uma declaração da incompetência social das massas e uma aposta na ditadura do “professorado” (déspotas ilustrados), guardiões da razão, das maneiras e do bom gosto. Não é de se estranhar, portanto, que Bauman, neste livro, tenha concebido a educação escolarizada como o conceito e a prática de uma sociedade amplamente administrada.

Não é demais lembrar que, sendo o lugar da formação de sujeitos (racionais, centrados, uniformes) afinados ao projeto da ordem moderna, a escola tinha uma espécie de ojeriza à desordem, à ambivalência, ao caos, em suma, um pavor a tudo aquilo que era *diferente* dos mecanismos identitários promovidos pelo Estado nacional. Na modernidade, ela visava à ordem e ao desenvolvimento de uma *sociedade de produtores*, possibilitando aos seus frequentadores uma formação “sólida” (vinculada ao trabalho e sua ética) e que atendesse aos objetivos previamente planejados pelo *Estado jardineiro*.³ Por tudo isso, a instituição educativa nunca viu com “bons olhos” a presença daqueles indesejáveis *estranhos*, inevitavelmente produzidos por todo projeto ordenador. Tentou, inclusive, ora retificá-los e consertá-los, ora torná-los mais eficientes e disciplinados. Nos casos em que a assimilação forçada não obtinha o sucesso desejado, ou esses estranhos eram silenciados ou então expurgados dos muros escolares (vamos pensar aqui na situação dos negros, homossexuais, doentes mentais, enfim, todas as minorias que destoassem da *tradição inventada* pelo Estado jardineiro). É por isso que podemos dizer que o projeto de escolarização moderno não reservou nenhum lugar às diferenças e as múltiplas formas de vida e tradições culturais que até ela chegavam. A escola era o lugar de se obter uma cultura universal, que coincidia com os próprios desejos ordenadores e planejadores de legisladores (educadores e professores) e jardineiros modernos.

A leitura da instituição educacional como mais um *canteiro de jardim* (lotado de plantas precisando de cultivo e proteção) e dos professores como *legisladores* da “vida correta”, leva Bauman a concluir que o objetivo da educação (processo capaz de levar da sujeira à beleza ou da ambigüidade à clareza de sentido), na modernidade sólida,

[...] é ensinar a obedecer. O instinto e a vontade de acatar, de seguir as ordens, de fazer o que o interesse público, tal como o definem os superiores, exige que se faça, eram as atitudes que mais necessitavam os cidadãos de uma sociedade planificada, programada, exaustiva e completamente racionalizada. A condição que mais importava não era o conhecimento transmitido aos alunos, mas a atmosfera de adestramento, rotina

² Bauman, em mais uma metáfora, denomina o Estado moderno de jardineiro, pois, à semelhança deste, procura colocar ordem no lugar da desordem, plantas úteis no lugar de ervas-daninhas.

³ Na sociedade de produtores, a contribuição da escola para a manutenção da ordem passava pela formação de uma consciência (e corpos) para o trabalho, eixo a partir do qual os indivíduos deveriam moldar e fixar seus projetos de vida na modernidade sólida.

e previsibilidade em que se realizaria a transmissão deste conhecimento. [...] O tipo de conduta que concordaria com o interesse público seria determinado pela sociedade previamente a toda ação individual, e a única capacidade que os indivíduos necessitariam para satisfazer o interesse da sociedade era a da disciplina (BAUMAN, 1997, p. 108).

A configuração do binômio exclusão/inclusão nas instituições disciplinares educativas modernas estão conectadas – como mostra a influência para Bauman das leituras panópticas foucaultianas – com as estratégias de governo sobre a vida, ou seja, o que merece viver e o que merece morrer, sendo que tal perspectiva poderia ser traduzida metaforicamente pela planta que merece ser cultivada e pelas ervas daninhas que merecem ser expurgadas, ser refugadas.

A educação física no Brasil, como varios estudos históricos da área já tiveram oportunidade de demonstrar, não esteve distante de tal perspectiva, contribuindo, à sua maneira, para a construção de uma sociedade ordeira e produtiva.⁴ As tentativas de implementação de propostas higiênicas e eugênicas, por exemplo, ilustram como a área participou do processo de construção do “corpo nacional” – as plantas a serem cultivadas – intrinsecamente vinculado a correção/eliminação dos indivíduos considerados improdutivos, aqueles considerados fora da normalidade. Vago (2004), Schneider (2004) e Linhales (2006) empregaram a *dupla metáfora da disciplina*, como *ortopedia* e como *eficiencia*, para explicar os procesos de normalização no âmbito da educação física nas primeiras décadas de século XX. Nessas circunstancias, a escola não se constituiu em um lugar muito propício à diferença, à estranheza, ao que não era ortopédico, disciplinado e eficiente, pois tudo aquilo que fugia ao modelo de ordem proposto (fortemente vinculado ao desenvolvimento de uma sociedade produtiva), teve sua alteridade abalada em função das pressões homegeneizadores decorrentes da *forma escolar* calcada na ordem. Não nos referimos, nessas condições, somente aqueles indivíduos com algum tipo de limitação física ou mental, aqueles que hoje chamamos de *portadores de necessidades especiais*, mas também a qualquer identidade (de gênero, sexo, raça, etnia, etc.) que denotasse algum intruso no jardim projetado, em conjunto, por intelectuais e pelo Estado a respeito da escola e da educação física.⁵ Em suma, nesse tipo de escola a identidade não se afirmava na celebração da diferença, mas em sua supressão.

Em um texto mais recente,⁶ publicado no livro *La sociedad individualizada* (2001), Bauman retoma sua interpretação da educação escolarizada como *fábrica da ordem*, destinada à produção de corpos dóceis, disciplinados e eficientes, e a analisa levando-se em conta a “transição” da modernidade sólida à modernidade líquida (passagem outrora

⁴ Contribuir não significa dizer que a educação física e seus intelectuais foram vítimas do Estado, do Exército ou de outras instituições que nela influíram na gênese de seu campo, mas que também esses intelectuais foram co-participes no processo de construção das representações elaboradas em torno da disciplina.

⁵ Chicon (2008) oferece uma importante síntese dos processos de inclusão/exclusão no âmbito da educação física escolar, com ênfase nas pessoas *portadoras de necessidades especiais*.

⁶ Trata-se do artigo *La educación: bajo, por y a pesar de la postmodernidad*. Apesar de o autor concentrar suas análises no sistema universitário, ele afirma que a crise atual da educação afeta todas as instituições estabelecidas, do nível mais alto ao mais baixo.

caracterizada pelo autor como a oposição entre modernidade e pós-modernidade).⁷ A conclusão a que chega, pressuposta, porém não explicitada, no livro *Legisladores e intérpretes: sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*, é que esta concepção da escola e da educação enfrenta uma grande crise na sociedade contemporânea, e que ela é desencadeada pela “falência” das instituições e da “filosofia” herdada da própria modernidade pesada ou sólida. Ocuparemos-nos dessa transformação no tópico a seguir, enfatizando suas implicações tanto do ponto de vista legal/institucional como do ponto de vista da renovação teórica que isso produziu no discurso sobre as teorias e práticas formativas que acontecem na escola e na educação física.

Embora ainda hoje os Estados exerçam algum grau de soberania (inclusive seu direito de incluir/excluir), reconfigurando-a conforme as forças do mercado e dos demais agentes políticos em jogo, não existem mais entusiastas ao nosso redor impressionados com o sonho de uma engenharia social total, a partir dos esforços concentrados nas mãos de um Estado ordenador. Ao contrário, os gestores de hoje estão conciliados com a incurável desordem do mundo globalizado e os indivíduos parecem estar bastante ocupados perseguindo as sedutoras tentações do consumo, sem muito tempo ou estômago para refletir sobre os perigos ou impasses desse tipo de sociedade (BAUMAN, 1995, 1998, 1999). Quais as consequências dessa reconfiguração da razão de Estado para a escola? Além da indesejável mercadorização do ensino, tão avassaladora nestes últimos anos, interessa-nos destacar que, com o fim das ambições ordenadoras dos Estados modernos, as escolas deixaram de figurar como “templos” de conversão e mobilização ideológica das *tradições inventadas* pelo Estado, pois ele abriu mão da missão civilizadora de criar hierarquias e promover modelos culturais considerados como superiores aos demais. Uma coordenação ou uma harmonia pré-ordenada entre o esforço por “racionalizar” o mundo e o esforço para preparar sujeitos racionais adequados para habitá-los (típica função escolar na modernidade sólida) é o que não devíamos esperar mais da escola. Em outras palavras, como não há nenhuma realidade caótica a governar e como a variedade de culturas deixou de ser um problema a ser contornado na contemporaneidade, o papel exclusivo das escolas, de criar e selecionar valores com o respaldo estatal, não se sustenta mais (ou pelo menos assim deveria ser).

Nessas condições, a escola poderia se constituir em um tempo-espço receptivo à pluralidade e à multiplicidade de significados das muitas culturas e dos valores plurais no seio de uma mesma sociedade. Isso significa que os diferentes, os estranhos e as minorias (sejam elas étnicas, religiosas, raciais, de gênero ou pessoas portadoras de necessidades especiais etc.), outrora presenças indesejáveis, têm uma nova chance nesse tipo de escola, não mais indiferente à diferença, às ambigüidades, enfim, à ambivalência, que sempre foi utilizada para justificar o aniquilamento das “ervas

⁷ Se o sociólogo empregou a metáfora da *solidez* como marca característica da modernidade nas primeiras décadas do século XX (destruir a tradição e colocar outra, potencialmente superior e mais sólida, em seu lugar), na transição para o século XXI ele destacará o novo aspecto da condição moderna, desta vez baseado na metáfora da *liquidez*. Por isso “modernidade líquida” passou a ser a denominação preferencial de Bauman para referir-se ao contemporâneo. É essa oposição entre solidez e liquidez que permite a ele explicar a distinção entre o nosso modo de vida moderno e aquele vivido por nossos antepassados. Se a solidez era a argamassa do projeto ordenador, a fluidez é o que melhor caracteriza as estratégias de vida na sociedade contemporânea.

daninhas”. A escola abandonaria, desse modo, antigas estratégias antropeômicas e antropofágicas no enfrentamento da alteridade.⁸ O respeito à alteridade, às suas preferências, ao seu direito de ter preferências, seria uma importante meta a ser desenvolvida na escola e pela educação física na sociedade atual. Nessas condições, somente uma escola plural tem algo de valor a oferecer a um mundo de significados múltiplos, repleto de necessidades descoordenadas, possibilidades auto-procriadoras e eleições auto-multiplicadoras. Talvez por isso faça sentido falar, com Bauman, que o lema da escola hoje não é mais o clássico “grito de guerra” da modernidade ilustrada, quer dizer, a defesa da liberdade, da igualdade e da fraternidade, mas, por que não, a promoção da *liberdade*, da *diferença* e da *solidariedade* (com o estranho).⁹

Desde o ponto de vista legal, é possível observar, nos últimos trinta anos, uma série de medidas que visam concretizar propostas escolares mais sensíveis às diferenças. Dois exemplos são bem ilustrativos dessa situação. Por um lado, desde a década de 1970 vem sendo promulgadas uma série de leis e são noticiadas iniciativas em diversos setores da sociedade com vistas a preservar as perspectivas identitárias de indivíduos outrora chamados de deficientes ou anormais. A literatura tem adjetivado essas *políticas de identitárias*. Esse é o caso, por exemplo, das políticas direcionadas às pessoas *portadores de necessidades especiais*. Podemos citar, ainda na década de 1970, a criação do CENESP (CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL), na década de 1980 a promulgação do parecer do Conselho Nacional de Educação n. 215/1987, que sugere a inclusão da disciplina Educação Física Adaptada para compor os currículos dos cursos de Graduação em Educação Física bem como, já na década de 1990 e nos anos 2000, de uma série de propostas e leis na direção da inclusão no espaço escolar. Por outro lado, podemos citar o exemplo das cotas (raciais, sociais, étnicas, etc.) que, malgrado as polêmicas que ainda gera na sociedade brasileira, representam o reconhecimento do Estado brasileiro de que as minorais ou os menos favorecidos economicamente foram ou excluídos dos processos de escolarização ou tiveram suas culturas e tradições silenciadas em função de um processo de escolarização cuja orientação reproduzia valores (religiosos ou culturais) pouco sensíveis às tradições estranhas à norma. Os movimentos sociais, de uma maneira geral, expressam essas lutas por reconhecimento no âmbito de uma sociedade em que o Estado não se interessa mais por soluções que visam à eliminação da ambivalência e da estranheza.

Outro aspecto decorrente da reconfiguração da razão de Estado é o colapso do seu matrimônio com os intelectuais concebidos como *legisladores*. Na modernidade empenhada na construção da ordem, as questões consagradas à autoridade do conhecimento (sua verdade, universalidade e certeza) conseguiam se legitimar em função de realidades previamente estruturadas por hierarquias de poder existentes. Enquanto essas estruturas mantiveram-se intactas (ou seja, enquanto os interesses dos intelectuais e do Estado convergiam) e nada as ameaçava, pouco havia que se distinguir

⁸ Bauman, em várias ocasiões, toma de Lévi-Strauss (*Tristes Trópicos*) as duas categorias que o antropólogo utilizou para expressar o encontro entre as “diferenças”: a estratégia antropeômica e a antropofágica. Se a primeira visava ao exílio ou o afastamento dos estranhos (impedindo o contato), a segunda pretendia a suspensão ou aniquilação de sua alteridade, assimilando-a ao igual. Podemos pensar a escola, da modernidade sólida, como o lugar em que ambas as estratégias foram abertamente assumidas.

⁹ Na modernidade sólida, enquanto a igualdade era muito vinculada à perspectiva de uniformidade, a fraternidade tendia à unidade forçada e à necessidade de que os supostos irmãos sacrificassem a individualidade em nome de uma suposta causa comum.

entre a legitimidade da ordem estabelecida e a tarefa de legislar. O mundo contemporâneo, todavia, se adapta muito mal a essa idéia (dos intelectuais como *legisladores*). Depois dos horrores que o século XX assistiu, ao invés de confiarmos de bom grado nos intelectuais e suas melhores intenções (podemos pensar aqui nos professores, mesmos os progressistas entre eles), aprendemos a duvidar profundamente de sua sabedoria em *legislar* o que é bom ou mau, de sua capacidade de identificar questões morais e fazer julgamento sobre elas. O signo de igualdade que se colocava entre o conhecimento, a civilização, a qualidade moral da convivência humana e o bem-estar social e individual, para o qual a escola (e seus intelectuais) desempenhou um papel fundamental, foi borrado com os processos modernizadores em curso há pelos menos dois séculos. As antigas tentações da razão filosófica e científica de fornecer os critérios confiáveis da certeza e os critérios universais da perfeição e da vida boa são, hoje, esforços não mais inquestionáveis.

Essa nova situação do discurso intelectual é plena de conseqüências inesperadas para a escola e seu discurso formativo. Seu novo formato desestabilizou, de maneira imprevisível, porém definitiva, a confortável aliança entre o poder e a prescrição. Finalizamos com alguns desafios e ambigüidades colocados por esta nova situação.

3 PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E AMBIGUIDADES

Porque a pluralidade de formas de vida (cultura) deixou de ser considerada um irritante temporário, e porque a possibilidade de os diferentes saberes poderem ser não apenas simultaneamente *julgados* verdadeiros, mas ser simultaneamente *de fato* verdadeiros, a tarefa da educação física (dos seus professores e teóricos) se deslocou de *legislar* acerca do modo correto de separar a verdade da inverdade das culturas, para a função de *interpretar* acerca do modo correto de traduzir entre “gramáticas” distintas, cada uma gerando e sustentando suas próprias verdades, criticáveis e passíveis de revisão. Tal estratégia, segundo podemos extrair da perspectiva de Bauman, faz a escola abandonar abertamente a busca da universalidade da verdade, do juízo moral e do gosto e com eles a prolongada adesão a discursos legitimadores e fundacionais de toda ordem. Parece não restar outra alternativa ao discurso formativo que acontece no âmbito da educação física do que aceitar de bom grado que todas as visões de mundo que chegam até o chão da quadra estão fundadas em suas respectivas tradições culturais, pois, na organização social não mais obcecada pelo estabelecimento da *verdadeira ordem*, a escola não trata “apenas” de reconhecer os direitos de propriedade das mais diversas comunidades que batem à sua porta, mas considera que o único fundamento que podem necessitar as diversas tradições são seus próprios significados, validados internamente.

A possibilidade de a educação física enfrentar este novo quadro se encontra na mesmíssima pluralidade e multiplicidade de significados que conferem ao mundo de hoje seu caráter caótico e polifônico. Em uma sociedade em que não se pode prever a classe de especialistas que precisaremos amanhã, os debates que necessitarão de mediação e as crenças que precisarão de interpretação, o reconhecimento de muitos e variados caminhos até o saber e de muitas e variadas regras deste é a condição importante de uma educação física escolar à altura do seu tempo (BAUMAN, 2001).

Não devemos esperar que essa situação seja superada, como outrora, apelando-se a uma conversão massiva garantida pela marcha incontestável da Razão, pois não se trata mais do caso de se chegar à melhor verdade ou à melhor interpretação (aquela que seria a mais ética ou mais justa pois verdadeira), porque, com o sociólogo, aprendemos que isso pode resultar em mais mentira, humilhação e sofrimento do outro. A perspectiva de Bauman não alimentaria, entre os intelectuais da educação física, a expectativa de alcançar um ponto de vista supracultural e universal, livre de toda contingência, desde o qual pudessem perscrutar e retratar o significado do verdadeiro, separando-o do falso. A proclamação da verdade como qualidade do conhecimento, pressuposto inquestionável dos intelectuais da modernidade sólida, é insustentável em tempos pós-legislação (moderno-líquido). O novo quadro apenas vai exigir dos professores de educação física uma tarefa muito mais humilde: que sejam especialistas na arte de traduzir entre as diferenças que chegam até suas aulas. O grande desafio desse exercício é que, sendo um observador “de fora”, o professor precisa acercar-se da posição dos “de dentro”, o mais próximo possível daquilo que ela representa para os “nativos”, sem perder contato com o universo e significado próprio (que também é contingente e, desse modo, pode ser modificado). Nessas circunstâncias, será considerado bom professor (bom intérprete) aquele que traduz mais apropriadamente a diferença com o qual se depara, explicando, em alto e bom som, as regras que guiaram sua leitura e que tornaram válida sua interpretação.

O reconhecimento dessa nova função, embora traga consigo o receio da desorientação e da angústia geral na condução do processo pedagógico,¹⁰ possibilita o desenvolvimento de um trabalho na educação física em que a multiplicidade de valores seja contemplada. O desafio que se lança às perspectivas progressistas da área passa, então, pelo reconhecimento de todas as diferenças sem, com isso, prescindir da reflexão sobre os distintos modos de se colocar no mundo. Mas de que maneira proceder para isso, se não podemos mais declarar acesso à Verdade e o fim da ambivalência cognitiva baseando-se na opção política em favor de determinada classe social ou de uma perspectiva de gênero, sexo, raça, etnia, etc.? Se seguirmos Bauman, é a comunicação entre as diferentes tradições (entre as diferenças) que se converteria na grande aposta da pluralidade nos processos educativos de nossa época. Diante das inúmeras diferenças que “escrevem” o mundo, a arte da conversação civilizada é algo que o espaço da escola necessita de maneira urgente. Dialogar com as “diferenças” que chegam até ela, sem combatê-las; procurar entendê-las, sem aniquilá-las ou descartá-las como mutantes; fortalecer sua própria perspectiva (a do professor, por exemplo) com o livre recurso às experiências alheias (a dos alunos e suas culturas, por que não?). Levando isto em conta, extraímos da posição de Bauman o seguinte imperativo para a educação física diante do paradigma da inclusão: conversar ou perecer!

Apesar dessa nova *consciência*, a modernidade é, para Bauman, uma terra de ambigüidades, de modo que o *habitat* atual torna mais difícil agir segundo essa nova *sabedoria*. Essa *mentalidade* enfrenta inúmeras dificuldades na *prática* escolar atual, que não se mostra menos defeituosa do que sua antecessora. Gostaríamos de finalizar apontando duas ambigüidades.

¹⁰ Isso é muito visível, como pontuou Chicon (2008), no caso dos professores que hoje precisam trabalhar com as pessoas *portadores de necessidades especiais* em suas aulas.

- A inclusão dos diferentes e das minorias nos espaços educativos não rompe necessariamente com a busca de padrões mais desejáveis, gerando, assim, formas exclusivas em nome de práticas inclusivas, pois, conforme aprendemos com Bauman, toda tentativa de inclusão acaba também produzindo seus contrários, ou seja, novos excluídos, novos diferentes. A consequência é que determinadas práticas inclusivas educativas podem reforçar e tornar mais vivaz o binômio exclusão/inclusão. Para efeito ilustrativo, pensemos nas “concepções despóticas de saúde” que proliferam em nossa área (LECOURT, 2006). Esses discursos dizem sobre a maneira correta de levar a vida e denunciam as fraquezas daqueles que não se enquadram em tais padrões. O caso dos obesos é exemplar dessa situação, pois a busca da ordem estética em nome da beleza transforma os obesos em ervas daninhas da sociedade contemporânea. Como lembra Joana Novaes (2006), “o insustentável peso da feiúra” gera hierarquias e novas práticas de exclusão social. Mesmo os portadores de necessidades especiais não estão alheios a tal diagnóstico, pois é cada vez maior o apelo para que suas diferenças tornem-se normalizadas conforme os modelos bioidentitários em curso. Desta forma, o que seria privilegiado ao convívio não é o outrora corpo deficiente, em sua diferença, mas o corpo eficiente, belo, magro e atlético que culmina com a imagem do atleta paraolímpico.
- A consequência do declínio do discurso legislador e da jardinaria estatal traz consigo novas responsabilidades individuais, tendo em vista que se não há mais utopias coletivas a defender, uma ordem a instaurar, toda a energia passa a ser depositada nas trincheiras da fortaleza corporal, que em Bauman nos remete ao conceito de *privatização da ambivalência*. Como o Estado-Nação não se preocupa tão fortemente em denominar e eliminar as outrora indesejáveis ambivalências, definindo entre o certo e o errado, o amigo ou o inimigo, o vizinho ou o estranho, as escolhas e decisões passam a ser enfrentadas individualmente, no âmbito privado. “A obtenção de clareza de propósito e sentido é uma tarefa individual e uma responsabilidade pessoal. O esforço é pessoal. E igualmente o fracasso do esforço. E a culpa pelo fracasso. E a consequente sensação de culpa” (BAUMAN, 1999, p. 207). Um olhar atento sobre o cotidiano escolar esclarece as preocupações com a aparência corporal, o que está conectado com a primazia da defesa e amor ao próprio corpo tão enfatizado em diferentes prescrições disponibilizadas atualmente e que transitam nos corredores e falas dos indivíduos que compõem tal contexto. Essa fonte de ação para os indivíduos em seu cotidiano atravessa diretamente a escola, como mostra Guiraldelli Jr. (2007, p. 19): “Vejamos as mudanças nos estudantes. Nas escolas, os estudantes deixaram de lado os uniformes para tentar ser livres, diferentes, e eis que logo perceberam (ou não?) que todos estavam iguais novamente: tatuagens e calças jeans dominaram as salas de aula. As moças passaram a mostrar o umbigo, com a calça de cintura baixa; e, já que o umbigo estava de fora, resolveram colocar ali um *piercing*, para ficar diferentes – isso se tornou sexy. Eis que estamos em uma sala de aula no colégio e é como se a escola tivesse adotado tal padrão como uniforme oficial: ou todos são sexy ou não são alunos. [...] Mas é um indício de que, no âmbito da vida dos jovens e, então, no campo da educação, mais do que em vários outros campos, todas as informações e opiniões estão crescentemente articuladas ao corpo – e de um modo mais importante do que imaginamos”. Em condições como, em que ser diferente virou moda, a diferença vira rotina, perdendo seu antigo gume de

rebeldia na medida em que não mais se apresenta como uma percepção do outro lado da existência, um desafio ao aqui e agora, um ponto de observação favorável à utopia (BAUMAN, 1999).

Para além desse louvor da diferença e das práticas inclusivas, devemos reconhecer a árdua tarefa de mediação dos professores frente a tais ambigüidades. Pois a louvor a liberdade de escolha nesta sociedade não limita os discursos normativos do bem viver. Essas ambigüidades apontam na seguinte direção: não basta que a escola assuma o discurso da diferença, mas precisa colocar a própria diferença em discussão. Pois novas formas de inclusão podem, de acordo com o argumento utilizado neste texto, estar acompanhadas de práticas pedagógicas de exclusão.

Referências

- BAUMAN, Z. *Life in fragments: essays in postmodern morality*. England: Blackwell, 1995.
- _____. *Legisladores e intérpretes: sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires: Universidade Nacional de Quilmes, 1997.
- _____. *Modernidade e holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. *La sociedade individualizada*. Madri: Cátedra, 2001.
- BEILHARZ, P. *Zygmunt Bauman: dialectic of modernity*. London: Sage, 2000.
- CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 13-38, jan./abril de 2008.
- LECOURT, D. Normas. In: RUSSO, M. & CAPONI, S. (org.) *Estudos de filosofia e história das ciências biomédicas*. São Paulo: Discurso Editorial, 2006. p. 293-303.
- LINHALES, M. A. A produção de uma forma escolar para o esporte: os projetos culturais da Associação Brasileira de Educação (1926-1935) como indícios para a historiografia da Educação Física. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). *A educação do corpo na escola brasileira*. São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 93-110.
- NOVAES, J. V. *O intolerável peso da feiúra: sobre as mulheres e seus corpos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Garamond, 2006.
- SCHNEIDER, O. *A Revista Educação Physica (1932-1945): estratégias editoriais e prescrições educacionais*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SMITH, D. *Zygmunt Bauman: prophet of postmodernity*. Cambridge: Polity, 2000.
- VAGO, T. M. Da ortopedia à eficiência dos corpos: gymnastica e as exigências da 'vida moderna' (Minas Gerais, 1906-1930). *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 77-97, set./dez. 2004.

Endereço: Rua Carijós, 140 – apto 304
Jardim da Penha
Vitória/ES
CEP: 29060-700

Endereço eletrônico: fqalmeida@hotmail.com ; ivanmgomes@hotmail.com

Recursos tecnológicos: data show

